

Opettaja johtamisparadigmojen ristipaineissa

Kauko Komulainen & Helena Rajakaltio

Opetussuunnitelmien merkitys on voimistunut koulutuspoliittisessa keskustelussa. Tässä artikkelissa pyrimme kriittisesti tarkastelemaan vallitsevan uusliberalistisen ajattelun taustalla olevan tylerilaisen opetussuunnitelmamallin teknis-rationaalista johtamistapaa. Nostamme esiin vaihtoehtoisia näkökantoja, joiden mukaan eettis-moraaliset kysymykset huomioivalla pedagogisella johtamisella on keskeinen asema opetussuunnitelmatyössä. Johtamista tarkastelemme perinteisestä rehtori-keskeisyydestä poiketen myös opettajan näkökulmasta.

Johdanto

Koulutukseen liittyneet kysymykset ovat kautta aikain pitäneet politikkoja hereillä, ja vastaavasti koulutusta on kontrolloitu ja johdettu poliittisilla interventioilla. Esimerkistä käy Yhdysvaltain koulutuspolitiikka, jossa muutokset ovat ajoittain olleet suuria. Muun muassa John Deweyn kasvatusfilosofia on ollut opetussuunnitelmallisessa keskustelussa aallon harjalla kahdesti, mutta se on siirretty syrjään poliittisista syistä. Jälkimmäinen syrjäyttäminen tapahtui 1960-luvun alussa, jolloin Neuvostoliiton avaruuteen lähettämän Sputnik-raketin aiheuttaman shokin seurauksena Yhdysvalloissa katsottiin, että avaruuden valloituksessa oltiin jääty jälkeen koululaitoksen vanhentuneisuuden vuoksi. Lisäksi muutokseen vaikuttivat OECD:n perustamisesta johtuneet uudet talouspoliittiset linjaukset (Autio 2017). Deweyn kasvatusfilosofian korvasi Ralph W. Tylerin (1949) opetussuunnitelmamalli, joka on sittemmin säilyttänyt Yhdysvalloissa johtavan asemansa ja ollut vallitsevana suuntauksena monissa muissakin maissa. Suomen osalta voi koulutustoiminnan ohjailun esimerkkinä mainita peruskoulun opetussuunnitelman perusteet, jonka ensiversio (1970) syntyi voimakkaan puoluepoliittisen väännön seurauksena ja

joka on sittemminkin ollut tiukassa valtiollis-poliittisessa ohjauksessa. Yleistäen voi todeta, että opetussuunnitelma on ollut ja on edelleen yksi keskeisistä koulutuspolitiikan ohjausvälineistä.

Tässä artikkelissa tarkastelemme opetussuunnitelma-ajattelua ja siihen läheisesti liittyviä pedagogisia toiminta-alueita koulutuksen johtamisen näkökulmasta. Pyrimme kriittisesti tarkastelemaan globaalisti vallitsevan uusliberalistisen ajattelun taustalla olevan tylerilaisen opetussuunnitelma-ajattelun teknis-rationaalista johtamistapaa. Vaihtoehtona nostamme esiin pedagogisen johtamisen, joka kumpuaa kollegiaaliseen yhteistoimintaan pohjaavasta eettis-moraalisesta dialogista. Lähtökohtamme on, että koulun tasolla tapahtuvalla pedagogisella johtamisella on opetussuunnitelmatyössä keskeinen asema, etenkin muutosta haettaessa. Koulutyössä pedagoginen johtaminen tulee näkyviin niissä tavoitteita ja sisältöä koettelevissa prosesseissa, joissa kirjoitettua opetussuunnitelma-asiakirjaa tulkitaan ja muunnetaan opettajan työtä raamittavaksi dokumentiksi. Tarkasteluissa painotamme perinteisestä rehtori-keskeisyydestä poiketen koulutustoiminnan pedagogista johtamista opettajan näkökulmasta. Hyödynnämme artikkelissa empiirisiä tutkimustuloksia, jotka saatiin seurattaessa usean vuoden ajan opetussuunnitelmauudistukseen pohjautuvaa kehittämisprosessia ja opettajan roolia pedagogisten prosessien johtajana tai ohjaajana sekä pedagogista johtamista kollektiivisena tehtävänä (Rajakaltio 2011; 2012; 2014).

Tarkastelujemme taustalla olevien Bildung- ja curriculum-opetussuunnitelmatraditioiden sekä vallitsevien koulutuspoliittisten linjausten valossa opettajan asema vaihtelee suhteessa opetussuunnitelmaan. Tältä osin tutkimukselliset kysymyksemme ovat: Nähdäänkö opettaja mekaanisesti opetussuunnitelmaa toteuttavana opetusteknikkona vai sen tulkkina ja aktiivisena subjektina? Missä määrin opettajan johtajuus nähdään pedagogisena voimavarana opetussuunnitelmaprosesseissa ja niiden kehittämisessä?

Tylerilaisuus koulutustoiminnan ohjenuorana

Suomalaiseen kasvatustieteeseen vaikuttaneen anglo-amerikkalaisen curriculum-perinteen edustajana tunnetuksi tullut kasvatuspsykologinen opetussuunnitelma-ajattelun suuntaus on keskittynyt siihen, miten opetusta

organisoidaan. Tähän perinteeseen vahvasti vaikuttaneen kartesiolaisuuden (Descartes) mukaan sivistyksen idea nousee inhimillisen tiedon ja ajattelun puhtaasta käytöstä, *cogito ergo sum* ("Ajattelen, siis olen"). Opetussuunnitelmateorian genealogiaa tutkineen Tero Aution (2006) mukaan tämä sivistyksen idea on vaikuttanut instrumentaalisen rationalismin, pragmaattisen tiedon, hyötyajattelun ja metodikeskeisyyden syntyyn. Kyseisen opetussuunnitelma-ajattelumallin mukaan ihmisen käyttäytymisestä on mahdollista tutkimuksellisesti löytää yleistettävissä olevia piirteitä, ja tälle tiedolle käyttäytymisen ennakoitavuus (*predictability of behavior*) ja massakoulutusjärjestelmät voidaan rakentaa. Oppimista korostetaan neutraalina ja erilaisista arvosidoksista vapaana toimintana, jota voidaan teknisesti johtaa.

Opetussuunnitelmatutkimukseen vaikuttaa edelleen voimakkaasti anglo-amerikkalaisen curriculum-ajattelumallin perinteenä ns. "Tylerin rationaali". Tämä opetussuunnitelmamalli lähtee siitä, että opetus on teknisluonteinen ja lineaarinen prosessi, jossa määritellään tavoitteet, oppimiskokemukset, menetelmät ja arviointi. Tavoitteena on tuottaa tehokkaasti oppimista. (Tyler 1949.) Tylerilaisuuden vaikutus näkyy yhtäältä sekä eri maiden että yksittäisen opettajan opetustyön suunnittelussa ja toisaalta siinä, että kasvatuspsykologia on saanut vahvan otteen opetukseen liittyvissä kysymyksissä. Lisäksi opetussuunnitelmasta on tullut pelkkä organisatorinen, byrokraattinen ja standardoitu ohjekirja, joka ei jätä tilaa opettajan omille älyllisille ja moraalisisille tulkinnoille eikä johtamistaidoille, vaan hänen on sitä orjallisesti noudatettava.

Vallitseva ylikansallinen uusliberalistinen koulutuspolitiikka noudattaa pitkälti Tylerin mukaista teknisrationaalista opetussuunnitelma- ja ajattelumallia. Kyse on siitä, että tylerilainen ajattelumalli on kasvatuskäytäntöjen globaalina ohjaajana noussut vallitsevaksi niissä uusliberalistisissa johtamisopeissa, jotka ovat muokanneet työntekijöiden ja johtajien subjektiviteettia erilaisilla arviointi- ja valvontamekanismeilla. Kasvatuksessa uusliberalistiset johtamisparadigmat ovat näkyneet teknis-rationaalisina työn johtamisen, vallan jakamisen ja työn organisoimisen tapoina (Seeck 2008).

Tylerismiin pohjaava anglo-amerikkalainen malli tukeutuu oppimisteorioihin, joiden mukaan opettamisen ja oppimisen välillä on kausaalisuhde. Opettamisesta on tullut välineellinen, mitattavia oppimistuloksia tuottava

prosessi. Diane Ravitch (2010) toimi Yhdysvaltojen entisen Bushin hallituksen neuvonantajana, ja oli mukana suunnittelemassa ja toteuttamassa standardisoituihin testeihin perustuvaa koulutusuudistusohjelmaa *No child left behind* (NCLB). Ravitch kääntyi vastustamaan ohjelmaa, kun kävi ilmeiseksi, että se johtaisi julkisen koululaitoksen romahdukseen. Ohjelman tavoitteet parantaa oppilaiden oppimistuloksia luku- ja laskutaidoissa standardisoitujen testien avulla kääntyivät päinvastaisiksi. Koulutuksen taso on vain laskenut. Opetus on kaventunut testeihin opettamiseen (teaching to test). Testien tuloksia käytetään opettajien työtulosten laadun indikaattoreina ja opettajien palkkojen määrittäjinä. Kouluissa on pula pätevistä opettajista, erityisesti alempien sosiaaliryhmien asuttamilla asuntoalueilla. (Ravitch 2010.) Koulutusta välineellistävän politiikan tuloksena opettajista on tehty tilivelvollisia ja heidän (johtajan) roolinsa on redusoitu opetusteknikon tai ”postinkantajan” tehtäväksi, mikä vie työstä mielekkyyden.

Tylerilaisia kehitystrendejä on havaittavissa eri maissa, ja erityisesti brittiläinen koulutuspolitiikka on muuttunut suorituskeskeiseksi ja välineelliseksi (Bottery 2004; Hargreaves 2008; Kelly 2009; Willmott 2002). Robert Willmottin (2002) tutkimus kahdesta brittiläisestä koulusta paljastaa, kuinka manageristisen johtamisopin omaksuneet rehtorit ovat asettuneet palvelemaan koulutuksen välineellisiä tavoitteita, kuten hyviä testituloksia, joiden avulla koulu turvaa rahoitustaan. Toisaalta vaihtoehdoisen oppilaskeskeisen ajattelun omaksuneet rehtorit ja opettajat, jotka joutuvat toimimaan manageristisen johtamisotteen puristuksessa, kokevat syviä ristiriitoja johtamisopin ja omien arvojensa välillä (Hargreaves 2008; Willmott 2002).

Koulun kamppaillessa markkinahenkisesti oppilaista on tärkeintä näyttää mainetta ja kunniaa. Ruotsissa, jossa markkinavoimat on päästetty koulutuksen kentälle, kannetaan huolta koulujen eriarvoistumiseen liittyvistä mekanismeista. Ongelmana on, että heikosti menestyviä oppilaita ei haluta markkinoiden ehdoilla toimimaan kouluun. (Persson & Persson 2013.) Nihad Bunar (2009) nimittää *white flightiksi* ilmiötä, jossa valkoisihoiset ruotsalaiset hakeutuvat muihin kouluihin, kun maahanmuuttajataustaisten oppilaiden määrä ylittää koulussa tietyn prosentuaalisen osuuden.

Suomalaisen koulun markkinahenkisiä piirteitä

Suomessa anglo-amerikkalaisiin malleihin pohjaavat uusliberalistiset johtamisopit nousivat esiin koulutuspoliittisen muutoksen yhteydessä 1990-luvulla, jolloin tapahtui siirtymä hyvinvointiyhteiskunnasta kilpailukyky-yhteiskunnaksi (Varjo 2007). Yksi käyttöön otetuista uusliberalistisen nykykulttuurin globaaleista malleista on uusi julkisjohtaminen (*new public management, NPM*), joka korostaa kontekstista riippumatonta ammattijohtajuutta. Liike-elämästä peräisin oleva uusi julkisjohtaminen (NPM) merkitsi johtamisparadigmaattista muutosta, jonka myötä managerialismi on vaikuttanut kasvatusinstituutioiden johtamiseen ja taloudellista tehokkuutta lisäävistä periaatteista on tullut toimintaa ohjaavia arvoja. Tämän innovaatioperustaisen mallin kulmakivinä ovat tuottavuuskehitys, osaamisperustainen kilpailukykyisyys ja tehokkuutta painottava johtamiskulttuuri (Seeck 2008), jossa tehokkuutta ja tuottavuutta seurataan ja mitataan teknologian tuottamalla yhä hienosäätöisemmillä ja suoreteperustaisilla ohjaus- ja laadunvarmistusjärjestelmillä.

Innovaatioperustainen malli suosii oppimistulosten testaamista, mikä puolestaan edellyttää standardoituja opetussuunnitelmia. Maailmalla tällainen ajattelu on johtanut muutoksiin, joiden seurauksena opetussuunnitelmassa keskitytään pelkästään luku- ja laskutaitoon sekä luonnontieteeseen. Vastaavasti vähennetään muita oppiaineita, kuten historiaa ja taideaineita. Tällaisia ratkaisuja on tehty erityisesti anglo-saksisissa maissa, mutta Suomesakin on esiintynyt analogisia vaatimuksia, joiden tavoitteena on opetussuunnitelman kapeuttaminen. Esimerkiksi matematiikan opetusta on vaadittu muiden oppiaineiden kustannuksella lisää käyttäen verukkeena muun muassa insinöörikoulutukseen tulevien osaamattomuutta. Tällaisista viime aikaisista pyrkimyksistä huolimatta ovat Suomessa vuoden 2016 elokuussa voimaan tulleet peruskoulun opetussuunnitelman perusteet kansainvälisessä vertailussa edelleen poikkeuksellisen laaja-alaiset.

Toinen myönteinen asia on, että meillä ei ole juurikaan ollut innovaatioperustaisen ajattelun mukaista kilpailua koulutuspalvelujen tuottamisesta kunnissa, mutta vähitellen tilaaja–tuottaja-malli on saanut sijaa ja luonut maaperää sen tyyppisille muutoksille. Monissa kunnissa sovelletaan asiakaslähtöistä tilaaja–tuottaja-mallin hallintokonseptia, jonka mukaan koulu on koulu-

tuspalvelun tuottaja, opetus tuotantoprosessi, sekä vanhemmat ja oppilaat asiakkaita (Rajakaltio 2011). Niin ikään lähikouluperiaatteen poistaminen vuoden 1999 alusta voimaan tulleen perusopetuslain (L 628/1998) myötä on käytännössä merkinnyt vanhempien valinnan vapautta (*parentocracy*) ja koulujen välistä kilpailua oppilaista, mikä on johtanut koulujen eriytymiseen. Peruskoulun lohkoutumista esiintyy lähinnä suurissa kaupungeissa, joissa peräti yksi kolmannes yläkoulujen oppilaista on erikoisluokilla (Simola, Seppänen, Kosunen & Vartiainen 2015). Tätä eri puolilla maailmaa leviävää koulutuspoliittista trendiä Pasi Sahlberg (2015, 197) nimittää ylikansalliseksi koulutuksen reformiliikkeeksi (*Global Educational Reform Movement, GERM*). Liikettä luonnehtii tiukka koulujen välinen kilpailu, kouluvalinta, keskusjohtoinen kontrolli, opettajien työn valvonta sekä oppimistulosten testaamiseen perustuva laadunvalvonta (*from input to output*).

Innovaatioperusteisia ratkaisuja perustellaan sillä, että niiden väitetään johtavan koulun laadun paranemiseen. Näin ei kuitenkaan ole tapahtunut (Sahlberg 2015). Niissä maissa, joissa markkinavoimat ohjaavat koulujen toimintaa, on esimerkiksi yhteiskunnallinen eriarvoisuus vain lisääntynyt (ks. myös Bunar 2009; Ravitch 2010; Willmott 2002). GERMin mukaisessa järjestelmässä opettajan asema on kapeutunut opetussuunnitelman teknikoksi, joka toteuttaa ennalta määriteltyä opetusta.

Yleistäen voi todeta, että globaalisti vallitseva innovaatioteoreettinen johtamisparadigma ilmenee organisaatioiden tasolla jatkuvana markkinaohjautuneena uudistuspaineena (Seeck 2008), mikä meilläkin on asettanut koulun toistuvan kilpailuttamis- ja kehittämispaineen alle. Näin koulu palvelee kuvitelmaa talouskasvun myötä kehkeytyvästä paremmasta tulevaisuudesta. Tero Aution (2006) mukaan tämä ajattelutapa on valistusajan perintöä. Vankumaton edistysusko on kulkeutunut sieltä asti tähän päivään. Jatkuvan kehityksen idean taustalla vaikuttaa usko lineaarisesta kehityksestä, jonka mukaan tuottavuuden kasvu on ehtymätömän.

Pedagogisen johtamisen erityisyys

Edellä on tullut esille, millaisiin johtamistapoihin ja käytännön ratkaisuihin vallitseva uusliberalistinen koulutusajattelu johtaa. Teknisten ihanteiden ja

käytänteiden vallitessa on jätetty huomiotta erityiskysymys siitä, että ”[k]oulutusorganisaation johtaminen erottuu monien muiden julkisten organisaatioiden johtamisesta moraalisen perustansa ja moniulotteisten tehtäviensä kautta” (Rajakaltio 2012, 2). Tässä artikkelissa vaihtoehtona esiteltävä johtamistapa on kiteyttäen määriteltävissä siten, että kasvatustoiminta on erityisala, joka edellyttää sen moraalisen perustan huomioivaa johtamista, joka on luonteeltaan pedagogista (*educational leadership*; mt.). Käsitellessämme jatkossa pedagogisen johtamisen vaihtoehtoisia käytänteitä peilaamme niitä suomalaiseen koulutusjärjestelmään. Kansallisella tasolla opetussuunnitelman uudistamista johtavat ylimmät opetusviranomaiset: opetus- ja kulttuuriministeriö ja toimeenpanevana elimenä opetushallitus. Kunnat voivat itsemääräämisoikeutensa perustuen päättää koulutuksen järjestäjinä opetussuunnitelmaperusteiden toteuttamisesta tietyissä raameissa. Kunnat ohjaavat vuorostaan kouluja ja kouluissa rehtorit opettajia.

Tärkeä suomalainen erityispiirre on, että rehtorin kelpoisuusvaatimuksena on asianomaisen koulutusmuodon opettajan kelpoisuus, ja sen lisäksi on oltava opetushallinnon tutkinto tai muulla tavalla hankittu riittävä opetushallinnon asiantuntemus. Rehtorin työ on ehkä tämän vuoksi perinteisesti painottunut hallinnon suuntaan. Nykyisin, koulun toimintaympäristön voimakkaasti muuttuessa, ovat rehtorin työn vaatimukset kasvaneet, ja sen seurauksena kelpoisuusvaatimusten uudistaminen on vireillä (Opetushallitus 2013). Rehtoreille on ollut ja on tarjolla runsaasti johtamiseen liittyvää täydennyskoulutusta vapailla koulutusmarkkinoilla. Näissä johtamiskoulutuksissa on kuitenkin ollut ongelmana se, että ne nojautuvat useimmiten vallitsevaan managerialistiseen johtamisparadigmaan (Rajakaltio 2012).

Rehtorin opettajuudella on historialliset juurensa. Aiemmin koulun johtajaopettaja oli opettajien keskuudesta toimikaudeksi valittu luottamusmies. 1960-luvulla koulutusekspansio ja suurten koulujen perustaminen edellyttivät koulukohtaista johtamista, ja tätä tehtävää hoitamaan syntyi rehtoreiden muodostama uusi ammattikunta. Samalla kuntien kouluhallinto kasvoi, ja koulutarkastajat poistuivat. Rehtoreista tuli työnantajaa edustava vakituinen virkakunta riviopettajien yläpuolelle. 1970-luvulla rehtorista tuli vakinainen kokonaistyöaikainen, joka erottautui myös statukseltaan ja palkkaukseltaan

muusta opettajakunnasta. Rehtorista tuli koulun johtava hallintovirkamies, joka asettui kouluhallinnon ja opettajakunnan väliin ja työ alkoi muistuttaa muiden organisaatioiden johtamistehtävää (Rinne & Jauhiainen 1988, 226–230). Siirtyminen hajautettuun hallintokulttuurin ja tulosjohtamiseen 1990-luvulla vahvisti rehtorin juridista valta-asemaa. Vahvan yksilöaseman saanut rehtori vastaa viime kädessä koulun toiminnasta, johon hänellä on valtan välineinä koulun resurssit ja työn organisointiin liittyvä valta. Toisaalta siihen vaikuttavat monet rakenteelliset tekijät, kuten kunnan koulutuspoliittiset linjaukset, opetussuunnitelma, kunnan hallintomalli ja resurssit.

Rehtorin aseman vahvistuminen ei kuitenkaan ole horjuttanut opettajan autonomista asemaa oman opetus- ja kasvatustyönsä johtajana. Rehtori luo puitteet opettajan työlle, mutta ei puutu luokkahuonetyöskentelyyn, sillä opettajalla on autonomian tuoma valta ja suoja. Tähän on saattanut vaikuttaa se, että suomalaisella rehtorilla opettajuus on osa ammatillista identiteettiä, mikä ilmeisesti on luonut lojaalisuussiteitä opettajakollegiota kohtaan. Opettajan työhön luotetaan, mutta toisaalta siihen ei myöskään ehkä haluta puuttua. Yhteinen koulutustausta auttaa rehtoria ylläpitämään luontevalla tavalla ammatillista läheisyyttä opettajiin, mikä parhaassa tapauksessa johtaa siihen, että tässä artikkelissa vaihtoehtona käsiteltävä pedagoginen johtaminen kehkeytyy yhteisölliseksi prosessiksi (Rajakaltio 2011; 2012). Tämä skenaario on vastakkainen sille, että aiemmin käsitellyn uuden julkisjohtamisen läpäisemisissä anglo-saksisissa maissa koulun johto säätelee voimakkaasti opettajan ydintoimintaa, luokkahuonetyöskentelyä. Esimerkiksi Englannissa koulujen tehostaminen on pitänyt sisällään pyrkimyksen ohjata koulun opetusta perin yksityiskohtaisesti (Bottery 2004; Kelly 2009; Willmott 2002).

Sitä vastoin suomalaisen kasvatusinstituution johtamisessa on perinteisesti vallinnut luottamuksen kulttuuri (*culture of trust*) eri toimijoiden välillä. Opettajilla on pedagogisia vapausasteita opetussuunnitelman toteuttamisessa, ja lisäksi sen kehittämisestä vallitsee konsensushenki. (Uljens & Rajakaltio 2017.) Heikkoutena on, ettei opetussuunnitelmatyössä meillä vielä riittävästi huomioida pedagogisen johtamisen jokaisella tasolla mahdollistamia yhteisöllisiä kommunikatiivisia prosesseja, joissa managerialismille ominaisten teknis-taloudellisten ulottuvuuksien sijasta pääsevät nousemaan keskiöön

moraaliset kysymykset. Toisaalta hedelmällinen lähtökohta on, että uudet opetussuunnitelman perusteet (OPS 2014, 26–28) edellyttävät kouluilta oppivan yhteisön toimintakulttuuria, jota luonnehtii yhdessä keskusteleminen, osallisuus ja yhdessä toimiminen. Tämän kirjauksen voi tulkita kansalliseksi pyrkimykseksi vahvistaa koulun yhteisöllistä pedagogista johtamista.

Pedagogisen johtamisen yhteisöllinen luonne on ilmaistavissa siten, että vaikka opettaja voi Suomessa vallitsevan pedagogisen vapauden ja luottamuksen kulttuurin vuoksi aina olla oman opetustyönsä johtaja, ei tästä huolimatta johtamista tarvitse nähdä pelkästään joko rehtorin (koko koulua koskevana) tai opettajan (pelkkää omaa opetusryhmää) koskevana yksilöllisenä toimintana. Pohdittaessa opettajan pedagogisen johtamisen kehittämisen mahdollisuuksia on tärkeää havaita, että nykykäsityksen mukaan johtamisessa ei kaikkien käytänteiden tarvitse olla yksissä käsissä eikä etenkin perinteisessä mielessä rehtorin yksinvaltaisia toimenpiteitä, vaikka hän koulutyön johtamisessa onkin kaikilla tasoilla avainhenkilö. Pedagogista yhteistyötä mahdollistava *osallistava* johtaminen edellyttää päinvastoin keskitetyn vallan kumoamista, jolloin johtaminen ei ole sidottuna yhteen (rehtorin) tehtävään. Se ei tarkoita rehtorin merkityksen ja vallan vähenemistä, vaan esimerkiksi kollegiaalisia pedagogisen johtamisen käytänteitä, joissa opettajilla on mahdollisuus nostaa esille omia ideoitaan ja siten kehittää johtamistaitojaan. Lisäksi moraalisten arvokysymysten käsittelyyn ulottuvassa ja tukeutuvassa jaetussa johtamisessa pääsee esiin yhdessä tekemiseen liittyvä sosiaalinen luovuus, mikä omalta osaltaan kehittää osallistujien johtamistaitoja ja luovuutta. (Vrt. Rajakaltio 2012, 14; Smylie, Conley & Marks 2011; Spillane & Diamond 2007.) Näin toteutettuna on koulussa käytävä yhteisöllinen dialogi nähtävissä sekä rehtorin tekemiin linjauksiin liittyvänä että niihin vaikuttavana keskusteluna, jonka avulla voidaan merkittävästi kehittää pedagogista johtamista. Ensisijaista on, että keskustelu on sekä rehtorin ja opettajien että opettajien välistä yhteistoimintaa:

Parhaimmillaan johtaminen on vuorovaikutukseen perustuvaa yhteistyötä. Koulun tehtävät vaativat moniasiantuntijuutta. Asiantuntijuus koulussa merkitsee yhä useammin dialogia, kykyä nähdä asioiden kompleksisuus ja moninaisuus. Tieto on yhä useammin eri asiantuntijoiden välissä kuin tietyn ekspertin hallussa. Koulun

johtaminen on yhä enemmän moniäänisyyttä tukevaa, integroivaa toimintaa sekä erilaisten ihmisten, ryhmien ja ryhmittymien saatamista yhteen. – Johtamisen muuttaminen edellyttää valtakysymysten uudelleen arviointia. (Rajakaltio mt., 14.)

Yllä kuvatun kaltaisen yhteisöllisen johtamisen kannalta on hedelmällistä, että perinteisesti suomalaisen opettajan asema on vahva pedagogisten prosessien johtajana (*leadership*). Kuten todettu, on opettajalla omassa luokassaan autonomiaa, valtaa ja vastuuta kasvatus- ja opetustehtävien toteuttamisessa, eikä hänen työtään jälkikäteen kontrolloida esimerkiksi anglo-saksisissa maissa käytössä olevilla testauksilla. Niiden sijaan toimii korkeatasoinen akateeminen opettajankoulutus etukäteiskontrollina (*ex ante evaluation*). Arvostaminen ilmenee siten, että opettaja on opetussuunnitelman tulkki, jolla on vapausasteita toteuttaa opetussuunnitelmaa omalla tavallaan. (Autio 2014; Henderson 2015.) Tässä suhteessa suomalainen luottamuksen kulttuuri tarjoaa hyvät lähtökohdat kehittää pedagogista johtamista. Edellytyksenä kuitenkin on, että kouluissa on sisäisiä yhteisöllisiä rakenteita, tiimejä ja keskustelufoorumia, jotka mahdollistavat yhteisen ymmärryksen rakentamiseen tähtäävän ja henkilöstön vuorovaikutuksena ilmenevän dialogisen prosessin. (Rajakaltio 2012; Rajakaltio & Mäkinen 2014; Smylie ym. 2011.)

Pedagogisen johtamisen potentiaali

Uusliberalistisen koulutuspolitiikan keskeisiksi piirteiksi on aiemmin todettu ensiksikin se, että siinä oppimista korostetaan arvosidoksista vapaana neutraalina toimintana, jota voidaan teknisesti johtaa. Toiseksi tällaisessa johtamisessa opettajan on todettu joutuvan tilivelvolliseksi toimijaksi, jonka johtajuus on kapeutettu ennalta määriteltyä opetusta toteuttavaksi teknikoksi. Kolmanneksi opetussuunnitelma on pelkkä organisatorinen, byrokraattinen ja standardoitu ohjekirja, joka ei pedagogisen johtamisen periaatteiden mukaisesti jätä tilaa opettajan omille älyllisille ja moraalille tulkinnolle eikä johtamistaidoille, vaan hänen on sitä orjallisesti noudatettava. Yhteistä näille uuden julkisjohtamisen lähtökohdille on, että ne passivoittavat kasvatustoimintaa johtavan rehtorin ja opettajan ylhäältä annettuja sääntöjä ja määräyksiä seuraavaksi teknikoksi.

Vallitsevan kasvatustilanteen analysoimiseksi on Autio (2017, 8) nostanut esiin teoreettisen näkökulman, jonka taustalla on viime kädessä klassisen dialektiikan älyn ja järjen erottelu. Siinä uusliberalistiselle opetussuunnitelma-ajattelulle ominainen lopputulema, sääntöjä seuraava mekaaninen ajattelu, samaistuu teknis-rationaaliseen älyyn (*intelligence*), kun taas pedagogisen johtamisen edellyttämä eettis-moraalinen pohdinta voidaan samaistaa kriittiseen järkeen (*reason*; vrt. esim. Toiskallio 1980; 1983; 1993). Aution (2017, 8) mukaan Kantin tekemä alkuperäinen älyn ja järjen erottelu varoitti ihmiskuntaa nimenomaan nykyisen kaltaisesta kolonialismista ja standardoinnista, joka psykologisen, hallinnollisen ja kaupallisen instrumentalismin tahoilta kohdistuu inhimilliseen psyykeen, järkeen ja kasvatukselliseen kokemukseen:

Arvoarvostelmasta [*judgement*] erotettu äly tuottaa vain tyhmyyttä. [Järjellinen y]mmärtäminen on tietoa yleisestä. Arvoarvostelma on yleisestä muodostettu sovellus erityiseen. Järki on yleisen ja erityisen välisen yhteyden ymmärtämisessä tarvittava voimavara. (Autio 2016, 9; suom. ja hakasulkulisäykset KK.)

Uusliberalistisen kasvatusajattelun teknis-rationaalisen älyn eetokselle vaihtoehtoisen kriittisen järjen käyttö ilmenee käytännöllisenä päättelynä (reflektiona), joka ei ole pelkälle älylliselle toiminnalle ominaista olemassa olevien sääntöjen seuraamista. Sen sijaan siinä – kuten Autio (2017, 13) Scott Lashia lainaten toteaa – ”*yksilön pitää itse olla paljon enemmän säännön löytäjä*”. On huomattava, että enemmän tai vähemmän valmiina annettuja ajatuskulkuja toistava oppiminen oli keskiössä sekä 1800-luvun lopulla että 1900-luvun alkupuolella voimissaan olleen modernisaation ensimmäisessä vaiheessa, jolloin etenkin teollisuudessa oli käyttöä teknisen älyn sääntöjä seuraavalle mekaanisille prosesseille. Niinpä esimerkiksi niihin pohjaavan positivismin kritiikissä korostettiin 1960-luvulta alkaen sitä, että pelkät sääntöjä seuraavat älyn funktiot eivät ole riittäviä nykyisessä nopeasti muuttuvassa maailmassa. Sittemmin on enenevässä määrin alettu tähdentää, että opettajan tulisi nykyisin kehittää myös vallitsevia käytänteitä kritikoivaa järjestäistä reflektiokykyä, joka pohjaa uusia ratkaisuja ja sääntöjä etsivään luovaan ajatteluun. Tällaista näkökulmaa on tähdentänyt esimerkiksi Ivor Goodson, johon Autio viittaa kommentoidessaan opettajan asemaa toimintansa johtajana: ”*Opettajan täytyy löytää sääntönsä sijaan, että seuraisi ennalta kuvattua: hyvä opettajuus on persoonallista laa-*

dultaan". (Autio 2017, 13; suom. KK.) Tätä taustaa vasten edustaa nykyisessä postmodernissa informaatioyhteiskunnassa vallitsevan uusliberalismin tekninen rationalismi pelkän älyllisen ajattelun ilmentymänä sekä kapea-alaisuutta että vanhakantaisuutta.

Etsittäessä kriittisen järjen näkökulmasta tasapainottavia tekijöitä nykykulttuurin sääntöjä seuraavalle älylliselle ylivallalle on lähtökohtaisesti tärkeää tiedostaa kasvatustodellisuuden moraaliseen perustaan. Tämä vaatii syvällistä ymmärrystä kasvatustodellisuudesta ja niiden yhteiskunnallisista, kulttuurisista ja historiallisista kytkennöistä. Kasvatustodellisuuden pedagogisessa johtamisessa on kyse arvosidonnaisista, kasvua, oppimista ja vuorovaikutusta tukevien prosessien johtamisesta. (Mm. Bottery 2004; Busher 2006; Dewey 1927/1966; Rajakaltio 2012; Salminen 2012; Shields & Edwards 2005.)

Edellä esillä olevien opetussuunnitelmatutkijoiden näkemyksissä on itse asiassa sama järjellinen pohjavire kuin aikoinaan J.V. Snellmanilla, joka tähdensi hegeliläistä sivistysprosessia (*Bildung*) siten, että hänellä sivistyksen hankkiminen tarkoitti vallitsevan kulttuuritradition kriittistä omaksumista: yksilöllisen tulkinnan tuottama tradition uusi muoto syntyy tradition ja sitä refleктоivan itsetajunnan dialektisesta ristiriidasta synteesinä. Tradition kriittinen omaksuminen kehittää järjellistä ajattelua, reflektiokykyä, jonka avulla ihminen voi vapautua luonnonvälttämättömyydestä, eläimille ominaisesta epävapasta olemisesta. Toisaalta ihminen lakkaa olemasta vapaa ja järjellinen, jos "vallitseva maailmanvaihe" [niin kuin uusliberalistinen hegemonia nykyisin; kirjoittajien sivuhuom.] determinoi hänen tietoaan ja toimintaansa. (Snellman, 1840/1982, 198.)

Postmodernin infoähkyn (ks. esim. Koski 1999) ja kulttuurisen pirstaleisuuden edelleen voimistuessa on opettajalle ensisijaisen tärkeää hallita omaa tietämistään jostakin näkökulmasta, joka häntä kehittyvän teoreettisen ajattelunsa innostamana kiinnostaa ja on, esimerkiksi snellmanilaisittain ajatellen, hänelle ominainen tapa hahmottaa maailmaa. Snellman totesi yliopistosivistystä koskevassa kirjoituksessaan, että opiskelijan tehtävänä on selvittää välinsä kulttuuritradition kanssa. Kyse ei ole tradition kritiikittömästä omaksumisesta, vaan kriittisestä reflektiosta, jossa opiskelija maailmankatsomuk-

sellista synteesiä konstruoidessaan tukeutuu niihin tradition aineksiin, jotka häntä kiinnostavat (Snellman 1840/1982, 161–167; vrt. Komulainen 2015).

Nykyisessä postmodernin pirstaleisuuden leimaamassa kulttuuritilassa Snellmanin näkemys on uudella tavalla aktuelli: kukaan ei voi hallita nykyistä alati kasvavaa informaatiota määrällisesti, joten siitä täytyy muodostaa oma-kohtainen ajattelurakenne. Jotta opettaja voi konstruoida opetuksensa johtamista tukevan, tulevaisuuteen luotaavan dynaamisen näkökulman, pitäisi hänen suorittamissaan perus- ja täydennyskoulutuksissa sekä opetussuunnitelman perusteissa olla edellä mainitun kaltaisia laaja-alaisia kulttuurisia sytykkeitä. Ne paitsi tarjoavat opettajalle välineitä rakentaa historiallis-pedagogista perspektiiviä nykyisyyden ja tulevaisuuden haasteiden hahmottamiseksi myös innoittavat häntä kehittymään oman sivistämisprosessinsa myötä opetustyönsä johtajana.

Pedagogisessa johtamisessa opettaja ei vain mekaanisesti toteuta opetussuunnitelmaa, vaan laajempiin asioihin kantaa ottavana arvojohtajana tuottaa yhteisön jäsenenä tulkintoja, jotka viime kädessä pohjaavat hänen näkemyksiinsä tiedosta, ihmisestä, yhteiskunnasta ja maailmasta. Tällainen pedagoginen johtaminen kehkeytyy yhteisöllisten opetussuunnitelma-keskustelujen avulla opettajien yhteiseksi tehtäväksi, ja toisaalta opettajien kollektiivi edistää kasvatustodellisuuden kompleksisuuden ymmärtämistä sekä auttaa tunnistamaan sitä kapeuttavan ja vääristävän managerialistisen kehityssuunnan (Rajakaltio 2012). Mitä sitten opetussuunnitelmatyössä pitäisi huomioida, jotta se tukisi yllä kuvatun kaltaista yhteisöllistä pedagogista johtamista.

Pedagoginen johtaminen ja opetussuunnitelma

Eettis-moraaliset kysymykset huomioivan pedagogisen johtamisen kehittämisen riittävä ehto ei ole pelkkä johtamiskulttuurin muuttaminen edellä esitetyllä tavalla, vaan myös opetussuunnitelmien sisältöjä on muutettava. Toimivat premissit tällaiselle pedagogisen johtamisen kehittämiseksi ovat ehkä lähempänä kuin usein ajatellaankaan, sillä manner- ja pohjoiseurooppalainen opetussuunnitelma-ajattelu, ns. Bildung-perinne, on muokannut suomalais-ta opetussuunnitelmaa. Kyseisessä traditiossa opetussuunnitelma nähdään laajemmassa merkityksessä siten, että se ei ole vain organisatorinen ohjekirja

vaan eettis-moraalisen ajattelun keskus, jonka tarkoituksena on virittää pedagogista keskustelua (Autio 2014; Doll 2012; Pinar ym. 2004; Ylimäki, Fetman, Matyjasik, Brunderman & Uljens 2016). Opetussuunnitelma on Bill Dollin mukaan yhteisötason ilmiö (*curriculum as community*), jossa kyse on yhteisen reflektion kohteesta (Doll 2012). Dialogien avulla opettajat luovat yhteisiä merkityksiä ja kehittävät vallitseville epistemologioille vaihtoehtoja. Tällaisen prosessin kiteyttää yleisellä tasolla hyvin Aution (2017, 8) näkemys, jonka mukaan opetussuunnitelmateorian ydintä on Bildung-traditiossa 'arvoasetelmia tuottava järki', ja siihen pohjaava vapaa toimijuus (*free agency*) kumpuaa tietävästä ja voimaantuneesta subjektista.

Miten sitten opetussuunnitelma voisi nykyistä paremmin tukea opettajan-työssä keskeisen pedagogisen johtamisen omaksumista? Sen pitäisi ensiksikin tarjota ratkaisuja nykyisen kulttuuritilan asettamiin haasteisiin. Niistä on yhtenä keskeisimpänä pidetty kasvatuksen osalta sitä, että pirstaloituvassa ja monimutkaistuvassa nykykulttuurissa eivät enää toimi perinteiset ratkaisut, jotka olivat relevantteja modernille teolliselle yhteiskunnalle (esim. Simola 2015). Toisin sanoen kasvatustoiminnan ei enää pitäisi pohjata vanhoihin malleihin, vaan – Rousseauta mukaillen – opetussuunnitelmien pitäisi luoda uusi ideaali, joka perustuu sosiaalisen oikeudenmukaisuuden arvoihin ja jota ei vielä ole olemassakaan (vrt. Ylimäki ym. 2016, 9). Myös Pinarilla (2004; 2006), Goodsonilla (2014) ja Autiolla (2006; 2017) on saman suuntaisia ajatuksia: opetussuunnitelma on komplisoitujen keskustelujen välityksistä (*mediations*) koostuva suunnannäyttävä, joka ottaa huomioon psyyken, yhteiskunnallisen tilan ja ympäröivän maailman. Toisaalla Autio (2016, 2) toteaaakin osuvasti, että ideaalinen opetussuunnitelma tarjoaa kokonaisvaltaisia selontekoja, joissa käsitellään erilaisia maailmankuvia, poliittisia, kulttuurisia ja sosiaalisia todellisuuksia sekä psyko-sosiaalisia välityksiä.

Pedagogiseen johtamiseen tähtäävien opetussuunnitelmien sisällöiksi olisivat soveliaita myös Martha Nussbaumin (2011) esittämät näkemykset, joissa hän kytkee laaja-alaisen yleissivistävän, aristoteelisia perinteitä noudattavan kasvatuksen demokratiaan. Humanistisilla tieteillä ja taiteilla on Nussbaumin mukaan erityinen merkitys empatiakyvyn, maailman moninaisuuden havainnoimisessa, eettisen tietoisuuden ja kriittisen ajattelun kehittämisessä. Demo-

kratia rakentuu keskinäiselle kunnioitukselle ja sille, että toinen ymmärrettään samankaltaiseksi ihmisolennoksi eikä omien pyrkimysten päämääräksi. Nussbaum nostaa humanistisen sivistyksen edellytykseksi niin demokratialle kuin ihmisarvoa kunnioittavan ja oikeudenmukaisen maailmanjärjestyksen rakentamiselle. Demokratia edellyttää kasvatusta, jossa yksilön toimijuutta ja osallisuutta mahdollistetaan ja jonka päämääränä on ihmisen vapauttaminen vaiennetusta tilasta (mt., 39–41; vrt. myös Dewey 1966/1916), snellmanilaisittain luonnonvälttämättömyydestä (Snellman 1840/1982, 198).

Suomessa edellä kuvatun kaltaista muutosta tarvittaisiin etenkin opettajankoulutuksessa, jossa opetussuunnitelmat ovat viime vuosikymmenien aikana ohentuneet filosofisten, historiallisten ja yhteiskunnallisten sisältöjen osalta (Kinos, Saari, Lindén & Värri 2015; Salminen & Sääntti 2017 tässä teoksessa) siinä määrin, että tulevien opettajien on vaikea kehittää pedagogisessa johtamisessa keskeistä eettis-moraalista ajattelua. Kriittisin painotuksin voidaan kysyä, millainen opettajankoulutus on opettajaksi kasvamisen paikkana? Miten se tukee subjektiviteetin kasvua ja henkilökohtaisen suhteen luomista omaan opettajuuteen ja johtajuuteen? Entä miten opettajankoulutus sosiaalistaa opiskelijat tulevaan opettajien väliseen yhteistyöhön? Laajemmin ajatellen voi kysyä, onko suomalaisen koulutuspolitiikan keskeisissä ohjausvälineissä, opetussuunnitelmissa, riittävästi aineksia, jotka voisivat tukea moraalisten kysymysten käsittelyyn pohjaavan pedagogisen johtamisen omaksumista?

Pedagogisen johtamisen kehittämisen keskeinen ehto on, että opettajankoulutuksen opetussuunnitelmissa on riittävästi tilaa pohtia monimutkaisia kasvatuksellisia kysymyksiä. Opiskelijoita olisi tärkeää haastaa kyseenalaistamaan sekä problematisoimaan mahdollisesti jo ennen koulutusta syntyneitä kategorisoivaa erontekoa, kuten esimerkiksi ahtaita feminiinisiä ja maskuliinisia sukupuolirooleja tai käsityksiä maailman tilasta. Uusi performatiivisuutta painottava yliopistopolitiikka on välineellistänyt kuitenkin koulutuksen ja opetuksesta on tullut tuotannon tekijä sekä opiskelijoista asiakkaita (Jauhainen 2014). Yliopisto-opetus on massoitunut ja yhä enemmän verkottunut/digitalisoitunut eikä omaa subjektiviteettia muokkaavalle keskustelulle jää riittävästi tilaa. Koulutuksessa näkyy ajalle ominainen metodikeskeisyys, ”Metodin kulttuuri” (Autio 2006), joka välttelee eettis-moraalisia, filosofisia

ja historiallisia aineksia ja jonka juuret opettajankoulutuksessa ulottuvat pitkälle.

Edellä esillä olleet laaja-alaiset ajatusrakennelmat voidaan nähdä opetus suunnitelman kauaskantoisina teoreettisina sisältöinä, joita opettaja uransa aikana omaksuu ja toteuttaa. Tärkeää on myös se, että nykyistä enemmän keskustellaan nimenomaan johtamisen problematiikasta, sillä monet jopa niistä tutkijoista, jotka käsittelevät kasvatuksen arvoteoreettista pohdintaa ja opetussuunnitelmaa koskevia teoreettisia kysymyksiä, ovat jättäneet vastaamatta pedagogista johtamista koskeviin haasteisiin. Tämä näkyy esimerkiksi siten, että opetussuunnitelmateoreetikot eivät ole eksplisiittisesti tarkastelleet johtajuuden merkitystä opetussuunnitelmia teoretisoitaessa. (Ylimäki ym. 2016, 3, 10–12.)

Opettajan työn tärkein tuki on hyvä professionaalinen yhteisö, jonka kehittäminen etenee pitämällä yllä erilaisia näkökulmia esille tuovaa dialogisuutta. Tästä ovat esimerkkinä edellä käsitellyt näkemykset, joiden avulla toimme esiin yhteisöllisen pedagogisen johtamisen mahdollistavia dialogisia käytänteitä (Rajakaltio 2012; 2014; ks. myös Smylie ym. 2011).

Opettajan johtajuus intellektuaalisena voimavarana

Millaisilla pedagogisilla ja opetuksellisilla ratkaisuilla opettaja voi toteuttaa ja kehittää kriittiseen, luovaan järkeen pohjaavia pedagogisen johtajan käytänteitään? Kuten edellä esitetystä voi päätellä, ei kyseisen, laajoja kulttuurisia ajattelurakenteita hyödyntävän opetustoiminnan asiasisällöllinen toteuttaminen ole pelkästään tekninen haaste, vaan se edellyttää jonkinlaista teoreettista perehtymistä. Toisaalta asioiden etukäteistä teoreettista omaksumistarvetta vähentää opettajalla se, että hän voi joiltakin osin opiskella myös opetustyön aikana. Tällaisista käytänteistä on esimerkkinä oppiaineiden integrointi, joka etenee hyvin suunniteltuun kehykseen pohjaten systemaattisesti siten, että opettaja voi integrointiprosessin aikana syventää omaa tietämystään jopa oppilaiden kanssa asioita tutkien (Komulainen 2007; Sawyer 2004; 2006). Oppiaineiden integroiminen sopii myös esimerkiksi pedagogisen johtamisen mahdollistavista opetuksellisista ratkaisuista, sillä se toimii hyvin sekä yhden

opettajan että opettajakollektiivin johtamana (ks. esim. Karppinen, Kallunki, Kairavuori, Komulainen & Sintonen 2013).

Integrointia koskevat näkemykset ovat pitkän poissaolon jälkeen nousseet viimeisen reilun kahden vuosikymmenen aikana uudelleen pedagogiseen keskusteluun. Vuoden 1994 valtakunnallisissa peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa (POPS 1994) ne ovat jossain määrin esillä ja ovat vuoden 2004 perusteissa (POPS 2004) havaittavan notkahduksen jälkeen taas voimallisemmin esillä vuoden 2014 perusteissa (POPS 2014). Opetustyön aikana tapahtuvaan opettajan omaan tiedon omaksumiseen liittyen on kyse siitä, että integroivassa prosessissa nousee oppiainekirjosta riippuen esille myös ennalta arvaamatomia asioita, joita opettaja voi yhdessä oppilaidensa kanssa aidosti tutkia ja samalla laajentaa kulttuuris-tieteellistä tietämystään.

Integroivissa käytänteissä opettajien yhteisjohtajuus on hedelmällinen, sillä eri tiedonaloja yhdistävässä oppimisessa tieto on edellä todetulla tavalla yhä useammin eri asiantuntijoiden välissä kuin vain yhden osaajan hallussa (Rajakaltio 2012). Eri tiedonaloja yhdistävässä aktivoivassa ja vuorovaikutteisessa opetus-oppimisprosessissa opettaja toimii paitsi toiminnan aloittajana myös sokraattisena tiedon muodostamisen fasilitaattorina ja vähemmän perinteisenä valmiin tiedon välittäjänä (Aaltonen 2004, 54). Vuorovaikutteisuuden lisääntymisen keskeisenä edellytyksenä on, että opettajat omaksuvat fasilitaattorin tai neuvottelijan (Husu & Toom 2010, 131–132) roolin, jolloin he voivat luontevasti sallia oppilaiden nostaa esiin integroiduista oppisisällöistä nousevia kysymyksiä. Jos oppimisen tukirakenne on integroivassa prosessissa tieteellisesti mielenkiintoinen ja riittävän laaja-alainen (vrt. Komulainen 2007; Sawyer 2004; 2006), voi sen avulla nousta esiin odottamattomia tietämisen mahdollisuuksia ja uusia oppimisen suuntia. Tällöin voi myös muodostua uusia luovia linkkejä asioiden ja ilmiöiden välille.

Integrointi (lat. *integratio* – uudistaminen, korjaaminen, yhdistäminen) tarkoittaa 'yhdistämistä', 'kokonaiseksi tekemisen prosessia', tai sillä kuvataan 'opetusjärjestelyjä, joilla sirpaloitunut tieto saadaan yhdistettyä kokonaisuudeksi' (*integration*, Webster's Encyclopaedic Dictionary 1994). Näin ollen integrointi voidaan mieltää käytänteeksi, jonka avulla opettajat ja oppilaat voivat nykyisessä pirstaloituvassa maailmassa muodostaa maailmankatsomuksen

omakohtaisia ajatusrakennelmiaan esimerkiksi snellmanilaisen kulttuuritradition kriittisen omaksumisen mielessä.

Kun kukaan ei voi postmodernissa informaatiokulttuurissa tietää eikä opettaa kaikkea, täytyy opettajan tehdä johtamistyössään valintoja, rajouksia ja tietojen yhdistelemisiä – ja sama koskee tietysti myös oppilaan oppimista. Eri oppiaineiden integrointi tarjoaa tähän hedelmällisen tavan: integrointi avaa mahdollisuuksia lähestyä opittavia asioita oppiaineiden erilaisista näkökulmista – samanaikaisesti. Kokeilut ovat osoittaneet, etteivät ensi silmäyksellä mahdottomiltakin tuntuvat oppiaineyhdistelmät ole toimimattomia. (Karppinen, Komulainen, Kallunki, Sintonen & Kaasinen 2012; Karppinen ym. 2013; Komulainen 2007.)

Toisaalta valintojen ja rajausten ja tietojen yhdistelemisten ei yksinomaan tarvitse perustua eri oppiaineiden taustalla olevien tiedonalojen yhdistelemiseen, vaan niiden lisäksi voidaan tehdä myös ekspansiivisia oppimisympäristöjen laajentamisia aina kokonaisopetukseen asti. Näiden tekemiseen tarjoaa mahdollisuuksia oppiaineiden taustalla olevia tiedonaloja laajemmat (tieteelliset) periaatteet ja paradigmaattiset teoreettiset muodosteet, joista esimerkiksi voi mainita moniin tieteenaloihin vaikuttavan evoluutioteorian (vrt. mm. kulttuurievoluution käsite tiedonaloja yhdistävänä välittäjänä; Komulainen 2007).

Merkille pantavaa on, että jostakin näkökulmasta suoritettu oppiaineuksen integroiminen ja oppimisympäristön laajentaminen nostaa esiin perinteisessä frontaaliopettamisessa sivuun jäävää piiloista tietoa (*tacit information*; ks. esim. Husu & Toom 2006; Komulainen 2007). Lisäksi, mitä laajempi oppimisjärjestelyjä kehystävä integroiva periaate on, sitä enemmän se avaa tilaa oppilaiden omaksumalle piiloiselle tiedolle tulla esiin (vrt. Sawyer 2004; 2006).

Integroivassa oppimisprosessissa opettaja johtaa toimintaa fasilitoiden siten, että hän tuo esimerkiksi opetuskeskustelussa heuristisesti esille kulttuuritraditiosta ja tieteellisistä teorioista omaksumiaan faktoja ja arvoasetelmia. Tällaista pedagogista dialogia voi kuvata Aristoteleen esittelemällä fronesiksien käsitteellä. Fronesiksena ilmenevä opetus on edellä esillä olleiden mm. Pinarin, Aution sekä Ylimäen näkemyksiä muistuttavalla tavalla eettis-poliittista toimintaa, jonka nykymuodoissa on keskeisenä kriittiseen, järjestelliseen

ajatteluun perustuva käytännöllinen päättely, praxis. Opettaja, joka johtaa kasvatustoimintaansa fronesikseen ja praksikseen tukeutuen, ei ole muualla tuotetun tiedon välittäjä, ”postinkantaja”, vaan hän on kriittisenä aktiivisena subjektina mukana oivalluksia ja syvempää ymmärtämistä synnyttävän tiedon tuottamisessa. (Vrt. Toiskallio 1993, 20.)

Gadamerilaisittain ajatellen aristotelinen praxis ilmenee eettis-poliittisessa toiminnassa, jolloin se ilmaisee vapaan kansalaisen statusta valtiossa. Kriittiseen praksikseen perustuvassa toiminnassa ihminen käyttää fronesista eli käytännölliseen päättelyyn pohjaavaa järjestelmällistä ajattelua. Älyn ja järjen edellä esiteltäisiin erotteluun pohjaten ”[f]ronesis on harkitsevaa välitystä yleisen ja yksityisen välillä, ts. käytännöllistä järkeä yksittäisissä tilanteissa”. (Toiskallio 1993, 44.) Fronesiksen omaksunut opettaja ei ole kriittisen pedagogiikan edustajien Freiren (1970) ja Girouxin (1988) kritisoiama entisaikainen opetuksen ’suorittaja’, ei pelkän olemassa olevan ’annetun’ tiedon ja vallitsevan todellisuuden-tilan mekaaninen välittäjä, eikä sääntöä seuraava älyllinen toimija. Sen sijaan hän on nykyisen hedelmällisen hämmennyksen leimaamassa postmodernissa tilassa kriittistä järkeään käyttävä, varsin mukautumiskykyinen luova toimija, Girouxin (mt.) sanoin ”transformatiivinen intellektuelli” (vrt. Toiskallio 1993, 8).

Opettajan johtaja-identiteetin omaksumisen ja kehittymisen näkökulmasta fronesiksen kaltainen asennoituminen on tärkeää, sillä ”[f]ronesiksessa tieto ei ole irroitettua olemisestamme, vaan se on määräävää sen suhteen, mitä me olemme joksikin tulemisen prosessissa: aito ymmärtäminen sisältää omaksumisen, mikä puolestaan edellyttää fronesista”. (Mt.) Koska fronesis käytännöllisenä viisautena on praksista määrittävä tekijä, estää se praksista olemasta puhdasta ja kontekstittomaa teoriaa soveltavaa ’käytäntöä’ eli abstraktia pragmatismia. (Toiskallio 1993, 44.)

Johtopäätökset

Johtopäätöksinä voimme todeta olevan selvää, että Aristoteleen kehittämään fronesikseen pohjaavan praksiksen kaltaiset opetuskäytänteet ovat lähtökohdaisesti haastavan ideaalisia. Niitä ei kuitenkaan tarvitse tarkastella rakennelmana, joka pitää omaksua tietyn ajanjakson kuluessa, ja vasta sen jälkeen opet-

taja on valmis. Sitä vastoin fronesiksen voi nähdä intellektuaalisena asenteena, jonka nykyopettaja voi omaksua postmodernin infoähkyn hallitsemiseksi työuransa aikana omaan tahtiinsa. Viime kädessä älyn ja järjen käsitteiden dialektiseen erotteluun pohjaava fronesis-näkökulma ei tarkoita sitä, että vasta sen täydellisesti hallitseva opettaja on täysipainoisesti omaksunut pedagogisen johtamisen mukaiset käytänteet. Sen sijaan kyse on siitä, että fronesikseen pohjaava praksis tarjoaa yhden mahdollisen väylän, jolla opettaja voi esimerkiksi snellmanilaisesti kulkien muodostaa ympäröivästä yhteiskunnasta laaja-alaisen näkemyksen ja tukeutua pedagogisessa johtamisessaan siihen. Näin ajatellen voidaan tässä artikkelissa käsitellyt pedagogisen johtamisen omaksumista tukevat teoreettiset näkökannat yhtäältä nähdä antiikin Kreikasta periytyneen kriittisen praksiksen perustana olevan fronesiksen nykykulttuurisina ilmentyminä. Toisaalta ne ovat esimerkkejä filosofis-käytännöllisen (praktisen) päättelyn tuottamista opetussuunnitelmallisista ohjenuorista, suuntaviivoista ja suosituksista. Käsitellyt teoreettiset näkemykset ovat niiden moniulotteisen laadun vuoksi myös nähtävissä aineksina, jotka ovat opettajalle hänen oman sivistymisprosessinsa edistämisen (itsensä johtamisen) toistuvia sytykkeitä ja elinikäisen pedagogisen kehittymisen mahdollistavia tyhjentyvätömiä näkökulmia.

Lähteet

- Autio, T. 2006. Subjectivity, curriculum and society. Between and beyond the German didaktik and Anglo-American curriculum studies. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Autio, T. 2014. The internationalization of curriculum studies. Introductory chapter one. Teoksessa W. Pinar (toim.), International Handbook of Curriculum Research. 2. painos. New York: Routledge.
- Autio, T. 2016. Contested educational spaces: some tentative considerations inspired by curriculum theory and history. *IJHE Bildungsgeschichte: International Journal for the Historiography of Education*, Heft 1.
- Autio, T. 2017. A brief intellectual and political history of the present transnational education. *American Journal for the Advancement of Curriculum Studies* (11), 2.
- Bottery, M. 2004. The challenges of educational leadership. London: Sage Publications.
- Bunar, N. 2011. När marknaden kom till förorten. Valfrihet, konkurrens och symboliskt kapital i mångkulturella områdens skolor. Lund: Studentlitteratur.

- Busher, H. 2006. Understanding educational leadership. People, power and culture. New York: Open University Press.
- Davies, B. & Davies, B.J. 2005. Strategic leadership. Teoksessa B. Davies (toim.), The essentials of school leadership. London: Sage, 10–30.
- Dewey, J. 1966/1916. Democracy and education. New York: The Free Press.
- Dewey, J. 2006/1927. Julkinen toiminta ja sen ongelmat. Suomentaja M. Renvall. Tampere: Vastapaino.
- Doll, W.E. 2012. Pragmatism, post-modernism, and complexity theory. Teoksessa D. Truett (toim.), The fascinating imaginative realm of William E. Doll Jr. New York and London: Routledge.
- Freire, P. 1970. Pedagogy of the oppressed. New York: Herder & Herder.
- Giroux, H. 1988. Teachers as intellectuals. Toward a critical pedagogy of learning. Massachusetts: Bergin & Garvey Publishers, Inc.
- Goodson, I. 2014. Curriculum, personal narrative and the social future. New York: Routledge.
- Hargreaves, A. 2008. Sustainable professional learning communities. Teoksessa L. Stoll & K.S. Louis (toim.), Professional learning communities. Divergence, depth and dilemmas. Maidenhead: McGraw Hill/Open University Press, 181–195.
- Henderson, J. & Colleagues. 2015. Reconceptualizing curriculum development. Inspiring and informing action. New York: Routledge,
- Husu, J. & Toom, A. 2010. Opettaminen neuvotteluna – oppiminen osallisuutena: opettajuus demokraattisena professiona. Teoksessa A. Kallioniemi, A. Toom, M. Ubani & H. Linnansaari (toim.), Akateeminen luokanopettajakoulutus. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura, 131–145.
- Jauhiainen, A. 2014. Feministinen pedagogiikka uusliberalistisessa yliopistossa. Teoksessa J. Saarinen, H. Ojala & T. Palmu (toim.), Eroja ja vaarallisia suhteita. Keskustelua feministisestä pedagogiikasta. SKS. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Karppinen, S., Kallunki, V., Kairavuori, S., Komulainen, K. & Sintonen, S. 2013. Interdisciplinary integration in teacher education. Teoksessa K. Tirri & E. Kuusisto (toim.), Interaction in educational domains. Rotterdam: Sense Publishers, 149–158.
- Karppinen, S., Komulainen, K., Kallunki, V., Sintonen, S. & Kaasinen, A. 2012. Reflecting concept of design learning in collaborative development work: Towards integrative teaching practices in Finnish teacher education. Lline Lifelong Learning in Europe 4.
- Kelly, A.V. 2009. The curriculum: theory and practice. Sixth edition. London: Sage.
- Kinos J., Saari A., Lindén J. & Värri V-M. 2015. Onko kasvatustiede aidosti opettajaksi opiskelevien pääaine? Kasvatus 46 (2), 176–182.
- Komulainen, K. 2007. Draaman keinot äidinkieleen ja kirjallisuuteen pohjaavassa kokonaisopetuksessa. Teoksessa K. Merenluoto, P. Karpelan & A. Virta (toim.), Opettajankoulutuksen muuttuvat rakenteet. Ainedidaktiikan symposium 9.2. 2007. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja B77, 531–538.

- Komulainen, K. (T. Autio, A.H. Berthé, D.A. Breault, R. Gornik, T.E. Kelly, K. Komulainen & W.-L. Lou) 2015. Build it and they will come: A cross-cultural conversation on lead-learning possibilities and challenges. Teoksessa J.G. Henderson (toim.), *Reconceptualizing Curriculum Development: Inspiring and informing action*. New York: Routledge, 175–203.
- Koski, J.T. 1999. Infoähky. Jyväskylä: Gummerus.
- Nussbaum, M. 2011. Talouskasvua tärkeämpää – miksi demokratia tarvitsee humanistista sivistystä. Helsinki: Gaudeamus.
- Opetushallitus 2013. Rehtorien työnkuvan ja koulutuksen määrittämistä sekä kelpoisuusvaatimusten uudistamista valmistelevan työryhmän raportti nro. 16. http://www.oph.fi/download/153672_Rehtorien_tyonkuvan_ja_koulutuksen_maarittamista_seka_kelpoisuusvaatimuste.pdf.
- Persson, B. & Persson, E. 2013. Inkludering och måluppfyllelse. Att nå framgång med alla elever. Stockholm: Liber.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet. 2000/1994, 4. korjattu painos. Helsinki: Edita Oy.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2004. Helsinki: Opetushallitus.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2014. Määräykset ja ohjeet 96. Opetushallitus.
- Pinar, W.E. 2006. *The synoptic text today and other essays*. New York: Peter Lang.
- Pinar, W.E., Reynolds, W.M., Slattery, P. & Taubman, P.M. 2004. *Understanding curriculum*. New York: Peter Lang.
- Rajakaltio, H. 2011. Moninaisuus yhtenäisyydessä. Peruskoulu muutosten ristipaineissa. *Acta Universitatis Tamperensis* 1686. Tampere: Tampere University Press.
- Rajakaltio, H. 2012. Pedagoginen johtaminen managerialismin ristipaineissa. Teoksessa K. Mäki & T. Palonen (toim.), *Johtamisen tilat ja paikat. Aikuiskasvatuksen 50. vuosikirja*. Vantaa: Hansaprint, 105–125.
- Rajakaltio, H. & Mäkinen, M. 2014. The Finnish school in cross-pressures of change. *European Journal of Curriculum Studies* 1 (2), 133–140.
- Ravitch, D. 2010. *The death and life of the great American school system. How testing and choice are undermining education*. New York: Basic Book.
- Rinne, R. & Jauhiainen, A. 1988. Julkisen sektorin koulutettujen reproduktioammattikuntien muotoutuminen Suomessa. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja A:128.
- Sahlberg, P. 2015. Suomalaisen koulun menestystarina. Ja mitä muut voivat siitä oppia. Helsinki: Into.
- Salminen, J. 2012. Koulun pirulliset dilemmat. Helsinki: Teos.
- Sawyer, K. 2004. Creative teaching: collaborative discussion as disciplined improvisation. *Educational Researcher* 33 (2), 12–20.
- Sawyer, K. 2006. Educating for innovation. *Thinking skills and creativity* 1, 41–48.
- Seeck, H. 2008. *Johtamisopit Suomessa*. Helsinki: Gaudeamus.

- Shields, C. & Edwards, M. 2005. Dialogue is not just talk. A new ground for educational leadership. New York: Peter Lang.
- Simola, H. 1988. Kognitiivinen oppimisenäkemys, opettajien täydennyskoulutus ja koulun todellisuus: raportti elämäntiedon opetuksen kehittämiskokeilusta Vantaalla 1985–87. Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos, julkaisusarja A.
- Simola, H. 2015. PISA. Koulutusihmeen paradoksit. Esseitä suomalaisesta koulutuspolitiikasta. Tampere: Vastapaino.
- Simola, H., Seppänen, P., Kosunen, S. & Vartiainen, H. 2015. Oppilasvalikoinnin paluu? Teoksessa P. Seppänen, M. Kalalahti, R. Rinne & H. Simola (toim.), Lohkoutuva peruskoulu. Perheiden kouluvalinnat, yhteiskuntaluokat ja koulutuspolitiikka. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 68. Jyväskylä. Jyväskylän yliopistopaino, 87–121.
- Smylie, M.A., Conley, S. & Marks, H.M. 2011. Exploring new approaches to teacher leadership for school improvement. Teoksessa E.B. Hilty (toim.), Teacher leadership. The "new" foundations of teacher education. Counterpoints: studies in postmodern theory of education. New York: Peter Lang.
- Snellman, J.V. 1982. Akateemisista opinnoista. Teoksessa Snellman, J.V., Kootut teokset 1. Jyväskylä: Gummerus, 161–189. (Alkuperäinen julkaisu 1840.)
- Spillane, J.P. & Diamond, J.B. 2007. A distributed perspective on and in practice. Teoksessa J.P. Spillane & J.B. Diamond (toim.), Distributed leadership in practice. New York: Teachers College Press, 146–166.
- Toiskallio, J. 1980. Tajunta ja tradition, osa 1. J.V. Snellman ja dialektinen pedagogiikka: tutkimusohjelman perusteet. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja A: 68.
- Toiskallio, J. 1983. Tajunta ja traditio II. Praksiksen käsite J.V. Snellmanin pedagogiikassa: osatutkimus dialektisen pedagogiikan kehittämiseksi. Turun yliopiston kasvatus-tieteiden tiedekunta. Julkaisusarja A: 96.
- Toiskallio, J. 1993. Tieto, sivistys ja käytännöllinen viisaus. Opettajan sisältötiedosta keskusteleminen postmetafysisessä kulttuurissa. Turun yliopiston julkaisusarja C: 99.
- Tyler, R. 1949. Basic principles of curriculum and instruction. Chicago: The University of Chicago Press.
- Uljens, M. & Rajakallio, H. 2017. National curriculum development as educational leadership – a discursive and non-affirmative approach. Teoksessa M. Uljens & R. Ylimäki (toim.), Bridging educational leadership, curriculum theory and didaktik. Non-affirmative theory of education. New York: Springer, 411–437.
- Varjo, J. 2007. Kilpailukykyvaltion koululainsäädännön rakentuminen. Suomen eduskunta ja 1990-luvun koulutuspoliittinen käänne. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Webster's Encyclopedic Unabridged Dictionary of the English Language: New Revised Edition 1994. Rh Value Publishing.

Ylimäki, R., Fetman, L., Matyjasik, E., Brunderman, L. & Uljens, M. 2016. Beyond normativity in sociocultural transformation: Curriculum work-leadership within an evolving context. University Council for Educational Administration. *Educational Administration Quarterly* 11, 1–37.